DOCUMENT RESUME

ED 150 839 FL 009 214

TITLE La Recherche en Pedagogie des Langues aux Adultes: Compte Rendu d'un Seminaire (Research in Language Teaching to Adults: Conference Report). Melanges Pedagogiques, 1977.

INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.

PUB DATE 77

NOTE 18p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.

DESCRIPTORS *Adult Education; *Adult Students; Audiovisual Aids; Autoinstructional Methods; English (Second Language); Evaluation; Instructional Materials; *Language Instruction; Language Programs; Languages for Special Purposes; Learning Processes; Post Secondary Education; *Second Language Learning; *Seminars; Student Motivation; Student Needs; Teaching Methods

ABSTRACT

This article describes the seminar on research in adult language education held in Nancy, France, in June, 1977. It includes reports on the four roundtables and gives details concerning organization and membership, as well as a list of the topics that were discussed. The four roundtables addressed the issues of student needs and motivation, evaluation, instructional materials and audiovisual aids, and learning processes. Topics covered by the forty-one papers presented during the seminar include the philosophy, psychology, biology, and methodology of second language teaching; the motivation and learning processes of adults learning English at the University of Metz; audiovisual aids in language teaching; the learning and teaching of languages for special purposes; the teaching of Russian to adults; a critical look at autoinstructional approaches; the accessibility to psychology students of bibliographies of research in English; and literacy and the teaching of French to foreign workers. (CLK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED150839

MELANGES PEDAGOGIQUES 1977

LA RECHERCHE EN PEDAGOGIE DES LANGUES AUX ADULTES :

Compte rendu d'un séminaire

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

FL009214

C.R.A.P.E.L.

ABSTRACT

This article briefly describes the seminar on " Research in Language Teaching to Adults " which was held in Nancy in June 1977. It includes reports on the four Round Tables and gives details concerning organisation and membership as well as a list of the topics which were discussed.

Les 22, 23 et 24 juin 1977, le C.R.A.P.E.L. a organisé, dans le cadre de la Commission sur l'Apprentissage des Langues par les Adultes de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (A.I.L.A.), dont le Président est Henri HOLEC, directeur du C.R.A.P.E.L., un séminaire national sur le thème de la « Recherche en Pédagogie des Langues aux Adultes », auquel ont participé plus de quarante chercheurs et enseignants.

Ce séminaire était le premier de ce type organisé en France depuis plusieurs années. Pour cette raison, il a semblé préférable d'en faire avant tout un lieu de prise de contact et d'échange d'informations. Les organisateurs du séminaire n'ont donc pas voulu imposer de thème précis, et toute communication qui relevait de quelque domaine que ce soit de la Recherche en Pédagogie des Langues aux Adultes était la bienvenue. Pour donner une idée de l'éventail des sujets traités, voici les titres de quelques-unes des quarante communications :

- Philosophie, Psychologie, Biologie et Méthodologie de l'enseignement des Langues Vivantes ;
- L'enseignement de l'anglais aux adultes à l'Université de Metz (SEPUM) : réflexion sur les motivations et les rythmes d'apprentissage ;
- Techniques audio-visuelles et enseignement ;
- Enseignement / Apprentissage des langues de spécialité ;
- Pédagogie du russe aux adultes ;
- Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes ;

— Problématique de l'accès à la bibliographie anglo-saxonne chez les étudiants de psychologie ;
— Alphabétisation et enseignement du français aux travailleurs étrangers.

Le lecteur pourra ainsi se rendre compte qu'un très grand nombre d'aspects différents tant du processus d'enseignement que du processus d'apprentissage ont été abordés lors de ces journées.

Ce souci de contact et d'information a déterminé la forme du séminaire quant à sa participation et à son déroulement.

Participation :

Il était souhaitable d'ouvrir le séminaire au plus grand nombre possible de personnes intéressées par la pédagogie des langues aux adultes, mais le souci d'efficacité des organisateurs les a contraints à n'inviter que les personnes et les équipes déjà engagées dans un programme de recherches et prêtes à en parler. Les « observateurs » ont donc été systématiquement exclus.

Déroulement :

Le programme des journées comportait des séances plénières et des tables rondes en sous-groupes.

● *Séances plénières :* celles-ci ont permis de discuter les contributions de chaque participant. Il y a eu cinq séances plénières, autour des cinq thèmes suivants, dégagés en regroupant les communications :

— Aspects institutionnels ;
— Besoins spécialisés ;
— Apprentissage autonome ;
— Méthodes et techniques ;
— Aspects psycho-pédagogiques.

Pour permettre d'engager directement les discussions, les communications avaient été distribuées à tous les participants une dizaine de jours avant le séminaire. Ceux-ci, qui avaient donc pris connaissance de tous les rapports de recherches, ont ainsi pu consacrer tout le temps disponible à poser des questions aux rapporteurs, à faire des commentaires, etc...

● *Tables rondes :* il avait été demandé aux participants de proposer des thèmes de table ronde. Parmi ces thèmes, ce sont ceux qui préoccupaient le plus grand nombre de personnes qui ont été retenus :

— Besoins et motivations ;
— Evaluation ;
— Supports ;
— Processus d'apprentissage.

Les participants pouvaient prendre part à deux des quatre tables rondes, qu'ils ont choisies selon leurs préoccupations et leurs intérêts.

Pour permettre l'information complète de tous les participants, chaque table ronde a été suivie d'une séance de synthèse dont le lecteur trouvera le compte rendu dans les pages suivantes.

PROSPECTIVE

Ce séminaire représentant dans l'esprit des organisateurs une première prise de contact, il était important que, lors de ces journées, soit définie collectivement la forme sous laquelle les échanges d'information pourraient se continuer.

— Tous les participants ont exprimé le désir que d'autres rencontres de ce type soient organisées dans l'avenir. Il a donc été décidé, d'un commun accord, qu'un deuxième séminaire aurait lieu à Nancy aux environs de Pâques 1978. Le thème de réflexion sera défini après consultation de tous les chercheurs

— Dans l'immédiat, il a été décidé de publier un Bulletin d'Activité composé à partir des contributions de chacun, le C.R.A.P.E.L. prenant en charge la publication de ce bulletin de liaison.

— L'Association des Professeurs de Langues Vivantes (A.P.L.V.) et l'Union des Professeurs de Langue Etrangère des Grands Etablissements Supérieurs Scientifiques (U.P.L.E.G.E.S.S.) ont très amicalement offert de soutenir et de rendre compte régulièrement des activités de ce nouveau groupement de chercheurs en pédagogie des langues aux adultes dans leurs propres publications.

ACTES

Pour faciliter et accélérer la diffusion des informations recueillies lors du séminaire, tout en évitant les habituels délais de publications (18 mois, voire 2 ans !), il a été décidé que, dans les Actes, seuls seraient publiés les rapports des participants, dans la présentation de leurs auteurs, et les comptes rendus des tables rondes.

Le fascicule des Actes du séminaire est disponible depuis Juillet 1977. Le C.R.A.P.E.L. se charge d'en faire parvenir un exemplaire à titre gratuit à toute personne intéressée qui lui en fera la demande, et ce, jusqu'à épuisement des stocks.

TABLE RONDE 1

BESOINS ET MOTIVATIONS

Pour ouvrir le débat, le président de séance a proposé que le groupe tente de répondre aux questions suivantes :

— Est-ce possible d'éliciter les motivations et d'identifier les besoins des apprenants ?

— Et si oui, comment peut-on procéder ?

— Quel (s) rapport (s) y-a-t-il entre — ces besoins et ces motivations

et — les besoins des entreprises

— les préconceptions et les représentations des enseignants (donc de leurs « projets » pédagogiques) ?

Il est apparu que les méthodes d'identification pratiquées par les participants étaient relativement traditionnelles : questionnaires simples ou entrevues. Personne dans le groupe ne s'était assuré le concours d'un psychologue par exemple. Une participante a exprimé la conviction que certaines motivations sont indécelables avant le démarrage d'une action d'enseignement et que c'est seulement au cours de celle-ci que des motivations sous-jacentes peuvent apparaître. La question a donc été posée de savoir si l'on peut concevoir une pédagogie « évolutive » qui tienne compte de ces motivations « nouvelles ».

A ce moment il s'est avéré nécessaire de tenter de clarifier les notions de « besoins » et de « motivations ».

Par « besoins », le groupe semblait d'accord pour entendre ce qui relevait des situations professionnelles, culturelles, etc... dans lesquelles les apprenants étaient amenés à (ou espéraient) se trouver. Ces situations se définissent en termes d'actes communicatifs, avec ce que ceux-ci supposent d'infrastructure lexicale et morpho-syntaxique. Ces besoins sont dans la plupart des cas assez clairement explicités, soit par les apprenants eux-mêmes, soit par les entreprises qui les emploient.

Pour ce qui est de la notion de « motivation », il a fallu clairement distinguer entre la « motivation » dans le sens de « volonté, plaisir à participer aux activités des groupes de travail » et la motivation (ou le faisceau de motivations) qui pré-existe chez l'enseigné à sa participation dans un cours d'anglais. Un exemple peut illustrer la distinction entre « besoins » et « motivations » :

Dans une entreprise donnée, certains employés doivent lire des documents en anglais. Il s'agit là d'un besoin professionnel, mais ce qui motivera l'enseigné à participer à un cours d'anglais sera son désir de promotion, ou d'auto-valorisation, ou tout simplement sa curiosité culturelle.

Le hiatus qui peut exister entre les besoins « professionnels » (donc ceux en fait de l'entreprise) et les motivations des enseignés, incite certains participants à défendre la notion d'un tronc commun linguistique à enseigner qui ignorerait les besoins spécifiques des enseignés. Un autre groupe propose qu'il serait peut-être plus rentable de démarrer par un enseignement qui tienne compte de ces besoins. L'apprentissage effectué dans ces conditions pourrait servir de « tremplin » vers des types d'anglais différents. Ce débat n'a pas été tranché et les participants sont restés sur leur position.

TABLE RONDE 2

L'EVALUATION

La discussion s'est centrée sur les tests d'évaluation que deux des participants à la table ronde ont bien voulu soumettre à la critique.

Dès l'abord, plusieurs interprétations du mot « évaluation » se sont révélées. Les participants ont opposé : Testing, Evaluation et Contrôle. Pour la plupart des participants, testing évoque une très grande rigueur scientifique qu'il n'est pas toujours facile d'obtenir. Pour un des participants, il y a ambiguïté dans le terme même d'évaluation, puisque « évaluation », pour lui, doit être gardé pour le processus d'évaluation d'un test (avant qu'il ne serve) fait par un expert appelé « évaluateur », et remplacé par le terme contrôle. Mais un autre participant a fait remarquer que le mot « contrôle » semblait beaucoup trop normatif, surtout si on se place dans une optique où la responsabilité de l'évaluation est laissée à l'enseigné. Pour la suite de la discussion, le terme « évaluation » a été conservé par tous les participants.

Après s'être entendus sur le terme à employer, les participants se sont demandés ce que chacun mettait sous ce terme. Puisque l'évaluation peut servir à tous les moments du processus d'enseignement et du processus d'apprentissage, l'évaluation est-elle :
- — évaluation de l'apprentissage,
- — évaluation de l'enseignement,
- — évaluation du niveau de l'apprenant,
- — analyse d'erreurs (et de quelles erreurs ?),
- — analyse contrastive ?

En fait, l'évaluation faite est généralement l'évaluation d'une méthode et non une évaluation individuelle de la personnalité de l'enseigné face à son apprentissage. Quelqu'un fait cependant remarquer qu'il est naturel qu'un enseignant veuille savoir si la méthode qu'il utilise est efficace. Les participants sont d'accord pour dire qu'aucun enseignant n'est sûr qu'il faille absolument évaluer des adultes. Mais une autre personne soulève alors le problème de l'institution dans laquelle enseignés et enseignants évoluent : la plupart des actions de formation étant demandées par une institution extérieure, celle-ci est en droit de demander une « évaluation » de l'action qu'elle a entreprise, et elle le demande souvent en termes de tests réussis.

A ce moment de la discussion, quelqu'un a précisé que jusqu'alors, le problème de l'évaluation a surtout été abordé du point de vue de l'enseignant ou de l'institution. A son avis, il faudrait plutôt se tourner vers l'enseigné, car l'évaluation vis-à-vis de l'enseigné est à la fois facteur de satisfaction (pour ce que l'enseigné vient de faire) et facteur de progrès (une évaluation positive pousse l'enseigné à continuer son apprentissage). Dans cette optique, ce n'est donc plus une sanction venant de l'enseignant ou de l'institution, mais la réponse à un besoin intérieur de l'individu en cours de formation.

Ce nouvel éclairage du terme évaluation a amené le groupe à distinguer 2 sortes de tests :

— les tests que l'on a appelés « traditionnels », fondés sur la compétence linguistique,

— les tests fondés sur la compétence de communication.

Des deux tests proposés à la table ronde, l'un se classait parmi les tests « traditionnels », l'autre dans la catégorie des tests de communication.

Cette différenciation tests traditionnels/tests de communication vient du fait qu'un enseigné qui échoue à un test de compétence linguistique peut être compétent en communication, or cette compétence communicative n'est jamais testée. Car, si, de plus en plus, l'enseignement des langues met l'accent sur la compétence de communication, les tests sont encore très en retard dans ce domaine. Le test proposé est un des rares exemples de tests évaluant la compétence de communication.

Certains participants ont alors fait remarquer que les tests de compétence de communication posent un problème d'analyse : il faut définir ce qu'on va tester au niveau de la communication, et ceci dans l'état actuel des recherches ne peut être fait que par tâtonnements en se fiant à l'intuition des personnes qui préparent le test. De plus, le test proposé teste essentiellement des tâches instrumentales. Par exemple, comment peut-on évaluer si l'enseigné a bien réussi à exprimer ce qu'il voulait exprimer, de la manière qu'il avait choisie ?

Un participant souligne aussi qu'une communication réelle met en jeu beaucoup de phénomènes que l'enseignant a tendance à considérer comme périphériques et donc n'enseigne pas et a fortiori n'évalue pas, et qui en fait sont centraux. Parmi ces phénomènes, on peut notamment citer, à des niveaux différents :

— la partie non-verbale de la communication (en particulier la gestualité), pour l'instant complètement ignorée dans les enseignements,

— ce qu'on peut appeler les phénomènes de compensation qu'une personne qui ne comprend ni ne s'exprime très bien utilise pour communiquer (par exemple, en se servant de la situation extérieure, ou en augmentant la fréquence de ses gestes).

Un participant fait remarquer qu'en outre, les enseignants voudraient toujours évaluer par rapport à un niveau maximal qui est celui des personnes ayant la langue enseignée comme langue maternelle. Or le but de l'enseignement n'est pas de fabriquer des Anglais, des Russes ou des Bantous, mais d'aider les personnes à utiliser une autre langue comme véhicule de communication. Donc, au lieu d'utiliser ce niveau de performance de langue maternelle, ne pourrait-on pas évaluer les niveaux intermédiaires que les enseignés atteignent au cours de leur apprentissage, les interlangages ? Mais un autre participant exprime alors la crainte de voir s'imposer une « langue du pauvre ».

En conclusion, les participants ont avancé plusieurs directions de réflexion :

— Toute évaluation est relative : L'évaluation dépend de ce qu'on veut tester. Il y a donc en fait différentes évaluations.

— L'évaluation devrait se faire en dehors de toute démarche pédagogique, si elle ne vise pas exclusivement à tester une démarche.

— L'évaluation doit rester la responsabilité de l'enseigné plutôt que celle de l'enseignant.

— Surtout, l'évaluation finale se fait dans la réalité, et la communication réelle de personne à personne reste le seul « test » auquel l'enseigné ne doit pas échouer. Toute évaluation en cours d'enseignement, tout « testing » ne peut donc être qu'une préparation à cette évaluation authentique par la réalité.

TABLE RONDE 3

LES SUPPORTS

1 — Introduction

Parmi les recherches sur la pédagogie des langues aux adultes, les problèmes soulevés par le choix et l'utilisation des supports constituent un domaine vaste autant qu'hétéroclite, faisant appel à des disciplines fort diverses dont les participants soulignèrent d'emblée qu'elles étaient souvent étrangères à l'enseignant. La multiplicité des questions posées imposait une sélection et il fut décidé de n'aborder qu'un petit nombre de points, lesquels parurent présenter un certain caractère de priorité :

a) existe-t-il des supports privilégiés pour l'apprentissage de telle ou telle aptitude ?

b) la nature du public détermine-t-elle l'accès à l'audio-visuel et de quelle façon ?

c) est-il possible de dresser une typologie significative de l'utilisation des supports ?

d) est-il envisageable de faire l'économie des questions posées par le rôle de l'image dans l'audio-visuel ?

e) est-il possible de prévoir des supports plus adaptés aux interventions en entreprises ? (pour des raisons pratiques et financières).

Les participants jugèrent d'un commun accord que le terme « SUPPORT », suffisamment explicite, n'avait besoin d'aucune définition préalable. Les échanges qui ont suivi firent apparaître cependant que le terme ne recouvrait pas les mêmes réalités. Pour les uns il s'agissait avant tout d'auxiliaires pédagogiques (magnétophones, vidéo, films, tracts, diapositives...) ; pour les autres de matériel didactique (documents authentiques et/ou fabriqués par les enseignants) ; pour quelques-uns enfin, cette distinction ne paraissait pas pertinente. En outre, la notion de document authentique n'était pas la même pour tous, certains considérant qu'un jeu enregistré entre deux apprenants constitue un document authentique, d'autres que seuls peuvent prétendre à cette dénomination des matériaux élaborés à des fins non didactiques en dehors de la salle de classe (tracts trouvés dans la rue, spots publicitaires enregistrés à la télévision, émissions de radio...). Les échanges de vue entre les participants ne permirent ni de définir des notions communes, ni de faire apparaître ces

acceptions différentes comme une question, objet possible d'un débat lors de cette table ronde.

Toutes les questions évoquées ne purent être abordées et la discussion s'organisa autour de deux grands thèmes : l'utilisation de documents authentiques et les problèmes liés à la formation des enseignants à la maîtrise de l'audio-visuel.

2 — L'utilisation de matériel authentique

2-1 *L'utilisation de documents authentiques pour un public débutant :*

D'emblée, les participants évoquèrent le problème posé par les utilisations possibles de documents authentiques pour un public débutant. Dans la mesure où, tant les publics concernés que les documents recensés présentent une grande diversité, il semble souhaitable de les décrire succinctement avant d'étudier les questions suscitées par une telle approche.

Organisme concepteur	Aptitude enseignée [1]	Matériel didactique	Auxiliaire pédagog.	Public concerné
C.L.A. Besançon	C.O.	conversation dans un café	magnétophone	étudiants étrangers apprenant le français
CRAPEL Nancy	C.O.	spots publicitaires, feuilletons TV	vidéo	adultes francophones apprenant l'anglais
CIRP (IUT St-Denis)	C.E.	dépliants touristiques (fiches horaires avion, betesu, train etc...)	papiers	adultes francophones apprenant l'anglais
C.L.A. Besançon	C.E.	tracts, articles de journaux	papiers journaux	étudiants étrangers apprenant le français
CRAPEL Nancy	CE/EO/EE[2]	constats amiables d'accident	papiers	travailleurs migrants apprenant le français

Les problèmes soulevés furent de nature très différente, les uns étant d'ordre purement pratique, les autres d'ordre méthodologique. Un certain nombre de participants soulignèrent les difficultés rencontrées dans la collecte

[1] CO : compréhension orale, CE : compréhension écrite, EO : expression orale, EE : expression écrite.

[2] Les 3 aptitudes étant liées dans une situation de simulation dont l'objectif était de rendre les apprenants capables de remplir un constat après un accident.

de documents (obstacles d'ordre financier pour la vidéo, technique pour les enregistrements sonores en extérieur) et la prééminence du matériel ayant le papier pour support fut attribuée avant tout à la facilité qu'ont les enseignants pour se procurer un tel matériel et non pas au fait qu'il offre plus de possibilités ou bien encore qu'il soit mieux adapté au public concerné.

Certains participants traitèrent des aptitudes enseignées qui, à une exception près, concernent les phénomènes de compréhension en soulignant surtout l'intérêt de présenter à l'apprenant des échantillons de « langue plus réelle que celle, artificielle, des matériaux élaborés à des fins didactiques ».[3]

2-2 *Les utilisations de documents authentiques aux autres niveaux* :

D'une façon générale, il semble qu'il y ait trois types d'utilisation de documents authentiques aux autres niveaux :

— une utilisation purement linguistique : présentation de structures, apprentissage de vocabulaire, entraînement à la compréhension orale d'une situation ;

— une utilisation plus communicative : le Goethe Institut, par exemple, a réalisé une série d'interviews, selon le même modèle, de touristes et de résidents allemands à Paris. L'objectif de ces documents est, à l'aide de comparaisons, de sensibiliser les apprenants aux différentes réalisations possibles d'une même fonction langagière telle que : manifester son accord, son désaccord, ses réticences ou son enthousiasme, le cours insistant beaucoup sur les phénomènes intonatifs.

[3] On retrouve ici les difficultés soulevées par la non distinction entre matériel didactique et auxiliaire pédagogique.

— une utilisation à dominante socio-culturelle : ainsi le C.L.A. de Besançon a-t-il constitué des dossiers thématiques tel que « La Femme dans la Publicité », où l'objectif était de mettre en évidence les aspects implicites de la langue, renvoyant à des phénomènes de civilisation.

D'une façon générale, il semblerait que les documents authentiques soient surtout utilisés lors des activités de compréhension ou bien pour répondre à des objectifs de type informatif (donner des renseignements sur certains aspects socio-culturels de la société utilisant la langue cible) ; certains participants allant même jusqu'à remettre en cause l'idée que de tels matériaux puissent servir à des activités d'expression. Fut signalé aussi le rôle que peuvent jouer de tels documents dans le renforcement de la motivation des apprenants dans la mesure où ils permettent de vérifier leurs acquis. Ainsi d'un exercice élaboré par le C.I.R.P. de l'I.U.T. de St-Denis, qui présentait aux enseignés un sondage d'opinion sur la qualité de la vie, auquel ils s'aperçurent qu'ils pouvaient fort bien répondre, ce qui leur procura une satisfaction certaine.

3 — Les problèmes soulevés par la formation des enseignants à la maîtrise de l'audio-visuel [4]

Certains participants ont exprimé leur souhait de voir l'enseignant maîtriser les techniques audio-visuelles alors que d'autres, plus réticents, se demandaient si ce n'était pas là donner un surcroît de pouvoir à l'enseignant qui deviendrait investi d'un savoir — et donc d'un pouvoir — supplémentaire : le savoir technique. Une solution permettant d'éviter un tel écueil consisterait peut-être à impliquer les enseignés dans le processus d'utilisation de l'audio-visuel, encore que cette problématique présente le risque de déviance eu égard aux objectifs initiaux. En effet, on peut se demander si une telle approche ne transformerait pas l'objectif d'apprentissage qui ne serait plus d'ordre linguistique mais viserait la maîtrise technique du matériel-support.

[4] On retrouve ici le problème soulevé au début par la non distinction entre matériel didactique (avec les difficultés et les possibilités propres à chaque type de matériel) et auxiliaires pédagogiques : former des enseignants à l'audio-visuel consiste-t-il à aborder, par exemple le problème de la lisibilité des images — ce qui relève de la sémiologie — ou bien à leur apprendre à se servir d'un appareil photo de façon à ne pas faire de diapositives surexposées, ce qui relève de la technique de prise de vue ?.. On verra que les deux conceptions ont coexisté tout au long du débat.

A ce point de la discussion, force fut de convenir que « la formation à l'audio-visuel » comportait au moins deux composantes : l'une d'ordre sémiologique, l'autre d'ordre technique. Les participants optèrent alors pour une formation qui intégrerait les deux composantes mais ne s'attardèrent pas sur cette question.

4 — Propositions faites par les participants

Devant les problèmes soulevés par l'utilisation des « supports », certains participants évoquèrent le manque d'informations qui est le leur dans ce domaine et exprimèrent le souhait de trouver un remède à cette situation. Aussi fut-il proposé que l'un des membres[8] de cette table ronde se charge de collecter des informations sur toutes les expériences menées dans ce domaine et les fassent parvenir, sous forme de lettre trimestrielle, à tous les participants de cette rencontre.

5 — Conclusion

Ainsi donc, tout au long de ces échanges, on a pu voir que la notion de « support » impliquait des réalités différentes pour chacun des participants. C'est sans doute une des raisons, s'ajoutant à la brièveté de cette rencontre, pour lesquelles la rédaction de ce compte rendu a été difficile et peut sembler, par moments, décevante. Il n'était pas toujours facile de comprendre à quoi faisaient allusion les intervenants, et dans la mesure où ils ne parlaient pas de la même chose, il leur fut malaisé d'aborder des problèmes précis, tant en ce qui concerne les problèmes posés et/ou les possibilités offertes par l'utilisation de tel matériel didactique qu'en ce qui concerne l'emploi de certains auxiliaires pédagogiques.

C'est ainsi par exemple que parlant du rôle de l'image, certains entendaient documents authentiques et d'autres, image didactique, servant à illustrer une chanson. Il n'est pas évident que le rôle d'images aussi différentes puisse être le même ni que les problèmes de lisibilité soient identiques dans l'un et l'autre cas.

Néanmoins, tel quel, ce compte rendu a le mérite de mettre en évidence la complexité des problèmes auxquels les intervenants se trouvent confrontés et la nécessité qu'il y a d'essayer de confronter les expériences, non pas qu'il s'agisse de trouver ensemble des réponses toutes faites, mais bien plutôt d'esquisser une problématique. On peut en effet avoir le sentiment à la lecture de ce compte rendu, que ce qui fait le plus cruellement défaut actuellement, ce n'est pas tant de dresser une liste de solutions que de trouver les questions susceptibles de faire avancer un débat.

[8] Michel CEMBALO, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, B.P. 33-97, 54015 NANCY-Cédex.

TABLE RONDE 4

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La discussion est partie des exposés de deux philosophies opposées :

1 — Une théorie de l'apprentissage centrée sur l'enseignant

Les partisans de cette théorie cherchent à définir une ligne de conduite de l'enseignant qui tienne compte du processus d'apprentissage de l'enseigné. Il ne s'agit plus de transmettre un savoir, mais plutôt de favoriser les conditions d'appropriation du système de la langue par l'enseigné. Dans cette perspective, l'enseignant doit avoir un projet, une ligne qu'il communique.

2 — Une théorie de l'apprentissage centrée sur l'apprenant

Les partisans de cette théorie cherchent à définir une philosophie de l'apprentissage et de l'enseignement ; le processus d'apprentissage étant considéré comme le point de départ de tout projet pédagogique. Le choix directivité ou non directivité dépend directement de ce processus, selon qu'on le considère comme pré-existant chez l'individu ou comme une acquisition à faire.

Il faut distinguer processus d'apprentissage et stratégie d'apprentissage, le processus étant le procédé inné d'assimilation propre à chaque individu, la stratégie, l'ensemble des procédés mis en œuvre par l'individu pour activer le processus. Dans la mesure où la stratégie est acquise, on peut la changer. L'enseignant peut en suggérer une autre. La question qui se pose est : comment retrouver le processus naturel quand il est occulté par les stratégies acquises antérieurement au point d'être parfois totalement annihilé ?

Cette dernière théorie a soulevé une critique majeure : on constate que certains individus ont des difficultés à apprendre, d'autres non. Mais n'est-il prématuré et dangereux d'accepter sans réserves le présupposé que chacun possède à la base une stratégie valable ? Et si on laisse ainsi l'individu découvrir lui-même la stratégie qui correspond à son processus d'apprentissage, ne risque-t-on pas d'opérer une sélection sociale ? On a cité l'exemple des classes de transition pour conclure qu'à ce prix-là, mieux vaut prendre le risque d'impo-

ser un schéma. Contre cette opinion et toujours à propos de classes de transition, un participant a décrit un exemple de pédagogie curative réussie à base de techniques Freinet.

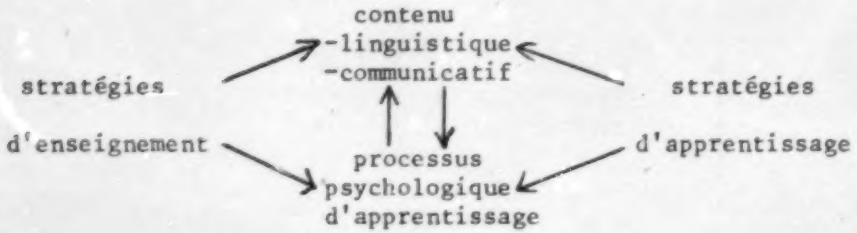
Rapport d'expérience

Pour recentrer la discussion, un participant a rapporté une expérience qu'il avait faite lui-même il y a quelques années, sur la suggestion de Y. Châlon. Il s'agissait d'étudier le processus d'apprentissage de la compréhension orale, comment l'apprenant procède du connu vers l'inconnu — les observations ont montré que l'apprenant localise d'abord les parties non comprises (zones noires) puis essaie de les intégrer à l'ensemble en faisant des suppositions sur leur sens. De là il identifie certaines unités. La zone noire devient grise, et ainsi de suite jusqu'à la compréhension totale.

Ceci a amené la question du rôle des aptitudes dans le processus d'apprentissage. A-t-on affaire à un processus global ou y-a-t-il un processus par aptitude ? Chacun s'est accordé à admettre qu'il y a différentes sortes d'apprenants et qu'on ne saurait décrire un processus universel.

3 — Le processus d'apprentissage et les stratégies

A ce point, certains participants ont souhaité aborder des problèmes plus cruciaux pour des praticiens : que faire pour activer le processus d'apprentissage ? Peut-on l'accélérer ? Est-ce souhaitable ? Doit-on fournir aux apprenants les outils intellectuels qu'ils ne trouveraient pas eux-mêmes ? Par exemple, faut-il donner aux apprenants une description explicite du fonctionnement de la langue ; l'approche cognitive favorise-t-elle l'apprentissage ? Mais ceci est plutôt une question de contenu. Pour délimiter les concepts et clarifier les malentendus un participant a proposé le schéma suivant :



dans lequel le processus d'apprentissage propre à l'apprenant est totalement distinct de sa stratégie qui, elle-même, est totalement indépendante de la stratégie de l'enseignant. L'écart entre stratégie enseignant - stratégie apprenant peut varier du plus petit au plus grand. Les causes d'échecs d'une stratégie seraient à rechercher dans la taille de cet écart.

La question s'est posée également de savoir si l'autonomie rentrerait éventuellement dans ce cadre. A quoi il fut répondu que l'autonomie est encore une stratégie de l'enseignant à classer avec toutes les autres.

Le temps pressant, le groupe a fait un rapide tour d'horizon des autres facteurs qui entrent dans le processus d'apprentissage : le temps, le rythme de travail, les conditions d'apprentissage, l'intégration de l'apprentissage dans la vie. Le respect de la stratégie de l'enseigné plaide en faveur de l'individualisation de l'enseignement. Les conditions d'apprentissage ont un rôle important. Le groupe n'est peut-être pas le meilleur cadre.

Conclusion

Pour conclure, les participants ont reconnu qu'on ne sait pas grand chose des processus d'apprentissage et qu'il conviendrait d'en établir une typologie, ainsi qu'une typologie des stratégies possibles. Certains participants estiment que toutes les stratégies sont curatives et qu'il faudrait refaire l'école depuis la maternelle. Car on ne peut pas éduquer l'individu à la responsabilité si on ne lui donne pas la responsabilité de son apprentissage.

Pour ne pas en rester sur ces constatations vaguement désabusées, un participant a ajouté que si l'on ne sait absolument rien de notre processus d'apprentissage, on connaît au moins des facteurs qui le favorisent tels que :

— le degré d'investissement de soi-même ;
— le degré de respect de soi-même ;
— la variété ;
— l'enseignant qui propose son modèle ;
— la possibilité de réutiliser ce qu'on apprend dans un but communicatif ;
— la richesse de contacts (anglais " exposure ") ;
— des rythmes favorisants (par exemple apprentissage intensif et reprise plus tard)

sans l'imposer (peu importe le modele lui-même, puisque tous les modèles sont efficaces pour certains apprenants, inefficaces pour d'autres).